

# Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie

Sylvain Bourdon

Volume 38, numéro 1, printemps 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039976ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039976ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

## Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

## ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

## Citer ce document

Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, 38(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.7202/039976ar>

# Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie

**Sylvain BOURDON**

Université de Sherbrooke

Alors que l'éducation a longtemps été vue comme le propre de l'enfance, on reconnaît maintenant sa pertinence à toutes les étapes de la vie, du berceau à la tombe, du préscolaire à l'université du troisième âge en passant par la formation en milieu de travail, l'éducation populaire et les multiples entrées et sorties des systèmes scolaires. Les années 1990 ont vu émerger et s'imposer à l'échelle internationale la notion d'éducation tout au long de la vie proposée par la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO (Delors, 1996). Au Québec, par exemple, la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue adoptée en 2002 s'inscrit explicitement dans ce courant. Cette perspective situe l'éducation dans une perspective large, participant de lieux et de domaines de vie multiples, en la situant au cœur du développement des personnes et des communautés (Bélisle et Bourdon, 2006).

On constate ainsi que la participation à l'éducation des adultes est en croissance dans la plupart, sinon dans toutes les sociétés industrialisées. Au Canada, 56 % des personnes de 25 ans et plus, soit plus de 11 millions de personnes, ont participé à des formations formelles ou informelles en 2002 (Bélanger, Doray et Lévesque, 2008). En 2003, au Québec, 43 % des adultes de 16 ans et plus en discontinuité de scolarisation ont participé à la formation structurée et 91 % ont participé à l'apprentissage informel (Bourdon, 2006). Mais l'accès à la formation est toujours influencé par l'origine et la position sociale des adultes. Enquête après enquête, on remarque que les adultes les plus scolarisés sont ceux qui participent le plus à la formation, alors

que certains travaux ont montré que les adultes non diplômés consacrent annuellement autant, sinon un peu plus d'heures que les adultes diplômés à des activités peu ou pas structurées leur permettant d'acquérir de nouveaux savoirs (Livingstone, 2000).

Pour bien saisir toute l'importance des bouleversements actuels de l'apprentissage adulte, il importe de les examiner à la lumière de trois grands mouvements de fond qui caractérisent les sociétés postindustrielles (Bergier et Bourdon, 2009), c'est-à-dire celles qui axent leur développement sur la globalisation des échanges dans une économie de l'information en continuelle mutation. Le premier de ces mouvements concerne la place et l'importance croissantes accordées aux savoirs dans tous les aspects de la société, du travail en usine aux choix familiaux en matière de santé ou de milieux de vie. Le deuxième mouvement de fond est l'accroissement des incertitudes et des risques (Beck, 2001), naguère supportés principalement par certains groupes particulièrement vulnérables, et désormais si importants (on pense ici à l'immense potentiel destructeur des technologies nucléaires ou bactériologiques, mais aussi aux aléas des délocalisations d'entreprises qui peuvent toucher même les plus scolarisés) qu'ils menacent même les personnes qui en auraient jadis été préservées. Le troisième mouvement caractéristique s'interprète comme une transformation des rapports individu/société associée aux avancées du néolibéralisme économique et qui entraîne un affaiblissement tendanciel et généralisé des protections étatiques (providentialisme) dans les sociétés postindustrielles.

Dans le contexte de ces transformations sociales majeures, les parcours biographiques, dans tous les domaines – formation, travail, résidence, famille – sont de moins en moins linéairement ordonnés et prévisibles. Les changements, parfois radicaux, en cours de vie sont de plus en plus nombreux et la place de l'éducation au regard des autres dimensions de la vie est plus diversifiée selon les personnes et mouvante chez un même individu, selon sa situation et le moment de sa vie. Les différents calendriers de vie se désynchronisent et se brouillent (Boutinet, 1998), voire se télescopent (Bourdon, 2001), notamment, mais pas uniquement, chez les plus jeunes et les plus précaires. On assiste ainsi à une forte déstandardisation des parcours éducatifs et à la montée en force des parcours atypiques, qui deviennent, dès lors et paradoxalement, la nouvelle norme de facto. Les adultes inscrivent ainsi leur participation à l'éducation structurée tout au long et en interaction avec les autres domaines – professionnel, relationnel, résidentiel, de la santé – de leur vie (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005; Delory-Monberger, 2003).

La rupture avec la tradition et l'éclatement des normes rendent le champ des possibles plus étendu pour une majorité de personnes – mais pas pour toutes, car certaines demeurent enlisées dans des situations fort difficiles –, les occasions étant plus diversifiées et moins irrémédiablement déterminées par le milieu d'origine. Paradoxalement, toutefois, cette émancipation se double d'injonctions de réussite et de performance tout aussi universelles. La société du risque impose désormais à chacun « l'obligation d'être libre et d'être l'auteur de sa vie » (Dubet, 2001, p. 38). Les aléas des transitions qui étaient, il y a peu, pris en charge par le collectif doivent de plus en plus être supportés par les individus, dans un mouvement d'individualisation des

responsabilités qui impose une incessante obligation de travail sur soi (Vrancken et Macquet, 2006). Si les possibilités s'ouvrent, les risques s'universalisent et peu de personnes en sont à l'abri (Beck, 2001). Le devoir de se maintenir à niveau, de conserver ses compétences et son employabilité pèse lourd sur les individus et occasionne de multiples souffrances, blessures et culpabilités qui viennent aggraver les difficultés susceptibles d'être vécues lors des transitions. La participation à l'éducation, formelle, non formelle ou informelle, longtemps considérée comme le propre des premiers âges de la vie pour la quasi-totalité de la population, exception faite de quelques experts surspécialisés ou autres bohèmes relativement marginaux, s'étend désormais à tous et tout au long de la vie.

C'est dans ce contexte général qu'il est apparu important de faire le point sur l'éducation des adultes comme lieu de rencontre du curriculaire et du biographique. Si, dans l'étude des systèmes de formation comme dans le cadre des politiques qui les sous-tendent, on s'intéresse à cette question d'un point de vue global, l'objectif que nous nous fixons ici est de l'aborder à partir du point de vue des adultes eux-mêmes, en tant qu'acteurs de leurs propres histoires. Les textes regroupés ici portent donc sur cette rencontre du curriculaire et du biographique dans la vie des adultes, lieu focal de leur interaction. On y privilégie les analyses basées sur des données empiriques, en s'ouvrant à une diversité de méthodes et d'angles d'approche. Avant de présenter les diverses contributions, il importe de situer un peu mieux ce qu'on entend ici par cette rencontre du curriculaire et du biographique.

Dans son sens original latin, un *currĭcŭlum* est une course, ou une piste de course (Gaffiot, 1934). Par extension, il peut aussi correspondre à l'espace parcouru dans le cirque ou à la révolution des astres au cours d'une période de temps donnée, comme une année (Lebaigue, 1937). On retrouve donc, dès l'origine, inscrite dans ce vocable, l'idée d'un parcours ordonné, voire normé, dans lequel s'engage un coureur, un char ou une planète. Le curriculum a renvoyé ainsi pendant longtemps au chemin qu'un enfant doit parcourir pour devenir adulte, au tronc commun de socialisation typique d'une société à une époque donnée. En milieu scolaire plus spécifiquement, il fait référence à un ensemble d'activités et à leur contenu tels qu'ils sont offerts dans un programme aux finalités précises et à visée intégratrice. On retiendra donc du curriculaire son aspect sinon prescriptif, du moins normatif, qui, par-delà l'expérience individuelle, cherche à s'articuler à une logique globale, au regard collectif, voire au contrôle institutionnel.

Le mot biographie, duquel dérive l'adjectif biographique, prend pour sa part sa source dans le grec antique. Il naît de la combinaison de *bios* et de *graphein*, vie et écrire, dans un amalgame qui suggère l'écriture de la vie. Selon le *Dictionnaire de l'Académie française*, une biographie est un ouvrage qui a pour objet des vies particulières. La biographie est ainsi un témoignage détaillé de la vie d'une personne, ancrée dans la concrétude des événements, dans l'idiosyncrasie, dans l'anecdote. Si la mise en récit a souvent pour objectif d'intéresser ou de convaincre l'autre, elle insiste cependant toujours sur le singulier, quitte à en réifier la cohérence ou à en exagérer les particularités.

Par-delà les origines distinctes latines et grecques, sont ici contrastées, dans la mise en tension du curriculaire et du biographique, deux formes de mises en récit, et en écrit, articulant vies singulières et parcours sociaux. La biographie, singulière, est aussi effective, en ce sens qu'elle met en forme ce qui s'est passé, et non ce qui pourrait ou aurait dû se passer (ce qui est davantage le registre du roman). Elle est aussi globalisante, car elle s'intéresse le plus souvent à l'articulation de toutes les dimensions de la vie. La biographie s'oppose ainsi au curriculum, campé dans le normatif, l'idéal, l'uniforme, et axé sur la transformation par l'apprentissage en vue d'un objectif particulier. Pour la biographie, le parcours est singulier, même si la vie est commune. Par le curriculum, on vise à standardiser les parcours, à leur donner des points de convergence, voire de commensurabilité.

Les textes regroupés dans ce numéro thématique explorent, chacun à sa manière, cette tension particulière et ses nombreuses déclinaisons. Les premières contributions portent sur l'aspect professionnel du parcours biographique, un domaine qui concentre, ici comme ailleurs, une majorité de travaux en éducation des adultes, ce qui n'est pas si étonnant considérant le rôle de Grand Intégrateur (Durkheim, 1893/1986) joué par le travail dans la société salariale et la place que celui-ci occupe parmi les objets de recherche en sciences sociales.

On sait que le travail est très souvent invoqué comme le principal motif de participation à la formation (Bélanger, Doray et Lévesque, 2008). Marx et ceux qui se sont engagés dans son sillon ont bien montré qu'en prenant part à l'activité productive la personne se produit aussi elle-même, pour elle-même ainsi que dans le regard des autres (Gorz, 1988). Il n'est donc pas étonnant de constater la forte centralité de la sphère travail dans les textes rassemblés ici autour de l'articulation du curriculaire et du biographique, comme c'est le cas pour les deux premiers textes qui dirigent le regard sur l'apprentissage adulte en contexte d'adaptation professionnelle.

C'est un article de Chantal Leclerc, Bruno Bourassa et Odette Filteau de l'Université Laval qui ouvre cette section en présentant et discutant l'utilisation de la méthode des incidents critiques aux fins d'explicitation, d'analyse et de transformation des pratiques professionnelles. Les auteurs exposent une modalité de formation continue qui vise un réinvestissement de la substance biographique, l'expérience singulière, dans la pratique professionnelle d'intervenantes et intervenants en emploi en la soumettant à un processus structuré de mise à distance critique. La description minutieuse et éclairée de la méthode groupale d'analyse des incidents critiques qu'ils ont élaborée et expérimentée permet de dépasser l'évocation de cette transmutation de l'expérience (vécue) en expérience (compétence) pour pénétrer au cœur d'un processus de formation susceptible de la susciter. Les auteurs situent le processus qu'ils proposent dans une boucle itérative à quatre temps qui passe par la préparation individuelle du récit de pratique et par une alternance de séances de travail en groupe et individuelles. La résultante du processus se concrétise dans la capacité de retour distancié du sujet sur l'incident qui débouche sur une compréhension plus large et approfondie à la fois de ses propres capacités et des possibilités inscrites dans le contexte de la situation. Une telle méthode est toutefois complexe, par nécessité – l'expérience humaine, surtout lorsqu'elle est ancrée dans une pratique experte

et fortement connotée émotionnellement, ne se laissant pas si facilement apprivoiser –, et c'est pourquoi les auteurs balisent en conclusion les conditions nécessaires pour qu'elle débouche sur une véritable transformation des pratiques.

Le texte suivant, une contribution de Claire Duchesne de l'Université d'Ottawa, porte sur l'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. La théorie de l'apprentissage transformationnel de Jack Mezirow, bien connue dans les milieux anglo-saxons de l'éducation des adultes, a encore reçu assez peu d'attention dans la littérature francophone. Inscrite dans une perspective constructiviste, cette approche s'intéresse à la transformation des cadres de l'expérience de la personne en formation par un mouvement qui prend appui sur ses conceptions antérieures pour en développer une interprétation modifiée. On retrouve ici des parentés avec la méthode des incidents critiques exposée dans le texte précédent, mais sans l'accent sur l'interaction en groupe qui la caractérise. En plus d'exposer les fondements de cette approche, l'auteure propose d'en illustrer le potentiel d'application pratique en analysant une situation de formation professionnelle à l'enseignement d'étudiantes et étudiants immigrants. Il en ressort que la grande majorité des 122 élèves qui ont accepté de répondre à un court questionnaire à l'issue de la formation rapportent des modifications importantes de leurs cadres de référence eu égard aux pratiques enseignantes au Canada. Avec un juste recul critique sur l'ampleur des transformations rapportées, l'auteure ouvre la discussion sur l'importance des questions méthodologiques quand il est question d'appréhender des construits aussi amples et fugaces que les apprentissages transformationnels. Ses constats débouchent sur une question de grande importance pour la recherche en éducation des adultes et qui prend sa source dans la diversité et la complexité même qui caractérisent ses objets privilégiés. Comment identifier les apprentissages adultes, tout au long et au travers de la vie? À partir de quand peut-on parler de transformation? N'est-il pas nécessaire de pouvoir appréhender les apprentissages dans la durée et à travers plusieurs sphères de vie? Ne sont-ils accessibles à la recherche qu'à travers l'évaluation qu'en font les apprenants (« J'ai changé » / « Je n'ai pas changé ») ou le sont-ils par d'autres procédés objectivables? Ces questions sont de la plus haute importance devant la nécessité d'élaborer un corpus de savoirs en éducation des adultes qui déborde, sans en nier l'utilité, l'espace des modélisations fondées sur l'expertise des formatrices et formateurs, pour lui adjoindre l'étude scientifique de leur fonctionnement et de leur apport réel.

Alors que les situations d'apprentissage qui faisaient l'objet des textes précédents relevaient de l'adaptation professionnelle en s'intéressant aux moyens par lesquels les personnes arrivent à transformer leurs pratiques, voire elles-mêmes, dans un contexte de relative continuité professionnelle, le texte de Brigitte Voyer de l'Université du Québec à Montréal met plutôt l'accent sur les discontinuités inhérentes au travail intermittent et à son potentiel formateur. L'auteure inscrit d'abord l'intermittence en emploi dans un cadre qui renvoie aux grands bouleversements évoqués en début de cette introduction pour asseoir son exploration de l'expérience de formation des intermittents à partir du concept d'identité professionnelle. Elle décrit comment les événements objectifs s'articulent tout au long de

la vie professionnelle avec la dimension subjective et le développement des identités. On note ainsi qu'un changement objectif d'emploi dans un contexte d'intermittence n'est pas toujours perçu comme un passage à autre chose, mais est parfois vécu sous le registre sisyphique de l'éternelle répétition. Dans ce cadre, le potentiel formateur pour les intermittents semble lié au rapport à l'activité même du travail, aux conditions et au rythme imposés par l'intermittence et à la capacité de faire sens de leur parcours en l'intégrant, notamment, dans un projet professionnel mobilisant et assumé.

Les trois textes suivants interrogent l'articulation entre les injonctions curriculaires et les reconversions professionnelles, ces ruptures profondes dans les parcours biographiques. Christophe Mauny, du Laboratoire ICoTEM à Poitiers, traite ainsi de reconversion professionnelle en s'intéressant aux passages à la fonction de chef d'établissement scolaire en contexte français. La mise en dialogue de la documentation sur ce phénomène et des entretiens avec une douzaine de nouveaux chefs d'établissement montrent comment la compétence tient un rôle central dans le processus de mutation identitaire associé à la reconversion. Ainsi, du point de vue de la biographie, l'expérience antérieure s'avère déterminante dans la décision de s'engager en formation. La fonction exercée par l'individu, et le niveau scolaire auquel il était associé avant de passer au statut de chef d'établissement, colorera le regard porté sur les différents problèmes qu'il aura à traiter. Comme le fera plus loin Hélène Bézille, l'auteur met en lumière l'influence importante de tiers dans la mise en œuvre et l'inflexion de parcours qui mèneront au poste de chef d'établissement. L'analyse souligne l'importance de la formation, qui vient amplifier la réflexivité nécessaire à l'appropriation de cette transition et contribue ainsi à la mutation identitaire, en accord avec les interactions vécues lors des phases initiales de l'insertion dans les nouvelles fonctions et le quotidien de la tâche, qui se révèle lui aussi un aspect essentiel de la formation. En conclusion, et en ouvrant sur une perspective de formation continue, l'auteur rappelle que cette reconversion professionnelle est elle-même appelée à être remise sur le métier à plus ou moins longue échéance dans le contexte de perpétuelle mutation qui caractérise le système d'enseignement français, tout comme plusieurs autres en Occident.

Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel, de l'Université du Québec à Rimouski, proposent un examen de la place de la formation universitaire dans le passage de la pratique à l'enseignement d'un métier chez les enseignantes et enseignants en formation professionnelle. Bien au-delà d'une adaptation au travail, cette reconversion est présentée par les auteurs comme une rupture marquante du parcours biographique chez ces personnes qui se voient dans l'obligation de fréquenter l'université, alors que la plupart, n'étant pas particulièrement prédisposées tant objectivement que subjectivement à ce faire, n'avaient jamais envisagé ce type de formation. Tenant compte de cette situation particulière, les auteurs abordent cette conversion à la fois comme une nouvelle insertion professionnelle et comme un développement professionnel en tant qu'enseignant. La plupart exercent déjà ce métier au moment où ils participent à une formation universitaire pour en maîtriser les fondements, souvent par la force – ou au hasard – des choses, non pas dans le cadre d'un stage ou d'une formation *ad hoc*, mais selon les mêmes modalités que leurs collègues diplômés.



Dans cet enchevêtrement particulier, la formation universitaire à l'enseignement constitue ainsi une rupture, aussi déstabilisante que marquante, dans le parcours professionnel de ces adultes, experts de leurs métiers, mais au passé scolaire souvent écourté parce qu'insatisfaisant ou malheureux, plutôt que son préalable.

Dans l'article suivant, Sophie Briquet-Duhaze, de l'IUFM de l'Université de Rouen, propose une analyse comparative du processus de professionnalisation de professeurs des écoles stagiaires dont le parcours antérieur est caractérisé par la pratique d'un autre métier. Elle utilise les récits de vie comme méthode d'investigation auprès de huit stagiaires en reconversion professionnelle. Ces récits sont mis en perspective avec les tendances observées, par méthode similaire, chez une dizaine d'enseignants « novices », c'est-à-dire dont la formation en IUFM s'inscrit en ligne directe avec un parcours scolaire les y préparant. L'auteure cherche ainsi à voir ce qui distingue ces stagiaires en reconversion de leurs pairs débutants sans expérience professionnelle antérieure, notamment sur le plan des difficultés rencontrées et du transfert de leurs compétences antérieures. L'analyse montre que les reconvertis, comme les novices, soulignent l'influence décisive de l'interaction avec des pairs plus expérimentés dans le cadre de leurs stages pour leur intégration dans l'enseignement. Toutefois, ils s'en démarquent en mobilisant certaines compétences acquises dans un métier antérieur, notamment sur le plan de la posture de travail. Certains évoquent aussi l'avantage que leur procurent certains apprentissages informels, notamment en matière de conduite de projets, réalisés lors d'emplois dans d'autres domaines ou même associés à leurs expériences de parentalité. On pourra retenir de cet exposé l'intérêt certain qu'il y aurait à favoriser le réinvestissement actif, et peut-être collectif, de ces acquis de l'expérience des stagiaires en reconversion dans le processus même de formation des professeurs des écoles, permettant ainsi de tisser des liens plus étroits, et probablement féconds, entre le biographique et le curriculaire dans ce type de formation.

Les trois derniers textes sortent de la sphère travail dans laquelle s'ancraient résolument les cadres biographiques des premières contributions pour élargir cette dimension à l'ensemble des domaines de la vie. Hélène Bézille, de l'Université Paris 12, propose une exploration des liens entre formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. Cet article synthèse ouvre des pistes intéressantes dans un domaine encore assez peu balisé en mettant l'accent sur l'apprentissage informel, c'est-à-dire réalisé en dehors d'un contexte et d'une finalité expressément associés à la formation. La figure de la « matière noire » qu'elle propose pour qualifier l'apprentissage informel, substance diffuse, difficilement appréhendable, mais pourtant la plus quantitativement importante dans l'univers, évoque avec plus de justesse les caractéristiques de cette forme d'apprentissage que ne le fait la métaphore de l'iceberg utilisée par Livingstone (2000) et plusieurs autres. L'auteure propose de s'intéresser au concept d'affiliation et à la perspective singulière, étroitement liée au rapport à l'apprendre sur lequel il débouche, en notant qu'il favorise un regard plus fécond que celui, plus à la mode, d'exclusion, notamment pour l'étude des sujets marginalisés. L'auteure met ainsi en évidence le lien paradoxal qui unit affiliation et autodidaxie alors que cette dernière est souvent conçue, à tort, comme le propre



d'un sujet isolé. Elle montre plutôt comment l'autodidaxie constituerait une figure émergente d'un nouveau rapport au savoir qui s'inscrit dans une appropriation radicale de l'apprendre par le sujet, au sein de laquelle il faut reconnaître le rôle important de la vie quotidienne et de l'environnement proche, notamment le giron familial, dans l'articulation entre les dimensions individuelles et sociales de l'apprendre.

Poursuivant sur cette articulation entre les dimensions individuelles et sociales, Lise Savoie et Jeanne d'Arc Gaudet de l'Université de Moncton présentent une analyse descriptive de récits de vie de douze femmes francophones de milieux ruraux du Nouveau-Brunswick un an ou plus après leur participation à un processus d'alphabétisation. Leur texte explore la prégnance du monde de l'enfance et de l'expérience de scolarisation initiale qui se superpose à leur condition et à leur statut social de femmes dans la constitution de leur rapport au savoir. La description met en lumière l'intériorisation, par ces femmes, des rôles de genre et de leur statut social pour montrer comment leurs difficultés dans la prise de pouvoir sur leur condition et sur le monde qui les entoure passent par leur expérience de scolarisation et leur rapport à l'écrit. L'analyse présentée dans cet article rappelle combien la scolarisation et la formation peuvent être enjeux et lieux de pouvoir ou de domination de tout ordre, masculin dans certains cas, mais aussi économique, urbaine ou culturel. La participation de ces femmes à une formation de base, de même que l'inscription de cette formation dans le cours de leur vie, demeure ainsi éminemment teintée par ces enjeux de pouvoir et par la difficulté qu'elles peuvent et ont pu éprouver à se l'approprier. On retrouve ici la tension inhérente à l'articulation du curriculaire et du biographique évoquée en ouverture de cette introduction, qui s'exprime dans la violence symbolique portée par un curriculum ancré dans le masculin, la classe sociale et l'urbain. L'écrit et sa maîtrise, tout à la fois objet de pouvoir et instrument de son accès (Lahire, 1995), se révèlent encore ici un enjeu important dans la pleine inscription sociale de ces femmes, comme c'est le cas pour plusieurs fractions de populations marginalisées dans nos sociétés des savoirs.

Le texte suivant est proposé par Nadia Rousseau, Nancy Théberge, Stéphanie Bergevin, Karen Tétreault, Ghislain Samson et Michelle Dumont de l'Université du Québec à Trois-Rivières et Julie Myre-Bisaillon de l'Université de Sherbrooke. Les auteurs y abordent le cas particulier des jeunes de 16 à 18 ans qui fréquentent le secteur adulte du système d'éducation québécois, un groupe au sein duquel on trouve un nombre important d'élèves ciblés comme handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Fondée sur une enquête par questionnaire, sur des entrevues de petits groupes et sur des entrevues téléphoniques de suivi auprès d'élèves déclarant avoir eu difficultés scolaires au secteur des jeunes au moment de leur admission à l'éducation des adultes, une analyse descriptive documente l'expérience scolaire de ces jeunes et les motivations de leur recours à l'éducation des adultes avant d'avoir atteint leurs 18 ans, l'âge légal associé plus généralement au passage à l'âge adulte. L'analyse met en lumière une grande appréciation de cette expérience par ces jeunes, qu'ils aient ou non réussi à décrocher un diplôme à l'issue de leur participation, alors que la plupart ont rapporté des souvenirs pénibles de leur expérience au secteur des jeunes. Le passage du secteur des jeunes à l'éducation des

adultes marque la transition non seulement vers un nouveau régime pédagogique mais aussi vers un nouveau curriculum. Il inscrirait cette instance particulière comme lieu privilégié dans la réparation de leur rapport au savoir fragilisé (Bourdon et Bélisle, 2005) et se poserait ainsi en rupture salutaire pour ces jeunes auparavant en délicatesse avec l'école.

Au terme de ces analyses sur l'articulation du curriculaire et du biographique, on retrouve le rôle particulier de l'éducation et de l'apprentissage adultes dans la dialectique qui traverse les rapports entre individu et société. L'éducation des adultes est tantôt perçue comme participant de l'adaptation aux normes, contribuant à la performance individuelle ou collective des adultes dans un monde où la compétitivité est érigée en valeur cardinale, tantôt vue comme un espace de prise de pouvoir, voire de subversion quand elle rejoint les plus démunis, de plus en plus interpellés sur un registre prophylactique dans un contexte de responsabilisation individuelle face à la société du risque. Par-delà ces tensions, sur la ligne mince et fragile entre le tout à l'individu et le tout à l'état, l'éducation des adultes pourra-t-elle tenir ses promesses de soutenir l'apprentissage du vivre ensemble aussi bien que le développement des capacités individuelles? Le citoyen peut l'espérer; le chercheur ne pourra que le constater.

---

## Références bibliographiques

- BECK, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- BÉLANGER, P., DORAY, P. et LÉVESQUE, M. (2008). *De la pyramide à l'iceberg. Les réalités de la formation des adultes en 2002*. Montréal : UQAM et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- BÉLISLE, R. et BOURDON, S. (2006). Variété, diversité et pluralité dans les pratiques et dans l'apprentissage de l'écrit. Dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BERGIER, B. et BOURDON, S. (2009). Introduction. Dans B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 9-22). Paris : L'Harmattan.
- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. Dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

- BOURDON, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. Dans F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 143-171). Montréal : Institut de la statistique du Québec.
- BOURDON, S. et BÉLISLE, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques – RIAC*, 54, 173-184.
- BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARLIER, B., NIZET, J. et VAN DAM, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- DELORS, J. (éd.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Economica.
- DUBET, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France. Dans Laurence Roulleau-Berger et Madeleine Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 27-41). Paris : Éditions de l'Aube.
- DURKHEIM, É. (1893/1986). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.
- GAFFIOT, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette.
- GORZ, A. (1988). *Métamorphoses du travail : quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris : Galilée.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard – Le Seuil.
- LEBAIGUE, C. (1937). *Dictionnaire latin-français*. En ligne. [<http://prima.elementa.ifrance.com/Leb-0317.html>].
- LIVINGSTONE, D. W. (2000). *Exploring the Icebergs of Adult Learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Toronto : NALL.
- VRANCKEN, D. et MACQUET, C. (2006). *Le travail sur soi : vers une psychologisation de la société ?* Paris : Belin.